

El papel de las interacciones sociales y lingüísticas en el desarrollo de la comprensión lectora

*Verónica Zabaleta, María Eugenia Centeleghe, Luis Ángel Roldán,
Jimena Segura Lucieri, Eugenia Simiele, Vargas Asmat y Noelia Nahir*

veronicazabaleta@gmail.com

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

El presente trabajo presenta las características principales y resultados preliminares del proyecto de investigación “PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN COMPRENSIÓN LECTORA Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA AL INICIO DE LA ESCOLARIDAD SECUNDARIA” de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). El problema que investiga son las relaciones y las tensiones entre lo que numerosos programas de intervención en comprensión lectora señalan como estrategias que favorecen su desarrollo y las prácticas que se hacen efectivas en las aulas en el primer año de la escolaridad secundaria.

Retoma los aportes teóricos de la Psicología Cognitiva, la Psicolingüística y la Psicología Sociocultural. La investigación adopta un enfoque cualitativo vinculado, por un lado, a la exégesis de textos y a la observación en terreno, por otro. Propone el empleo del Método Comparativo Constante en el análisis cualitativo. Los resultados preliminares que se presentan en este trabajo se organizan en dos subapartados: a) la enseñanza recíproca y la creación de sistemas modelo de actividad; b) la interacción lingüística en clase y la comprensión lectora. Ambos pueden considerarse articulados por un eje: el papel de las interacciones sociales en el desarrollo de la comprensión de textos y el aporte articulado de los modelos cognitivos y los enfoques socio-culturales.

Palabras Clave: comprensión lectora; educación secundaria; interacción social; método comparativo

Introducción

El presente trabajo presenta las características principales y resultados preliminares del proyecto de investigación “PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN COMPRENSIÓN LECTORA Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA AL INICIO DE LA ESCOLARIDAD SECUNDARIA” de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). El *problema* que investiga son las relaciones y tensiones entre lo que numerosos programas de intervención en comprensión lectora señalan como estrategias que favorecen su desarrollo y las prácticas que se hacen efectivas en las aulas en el primer año de la escolaridad secundaria. Por programa se entiende:

[...] toda actividad preventiva, evolutiva, educativa o remedial que, teóricamente fundamentada, planificada de modo sistemático y aplicada por un conjunto de profesionales de modo colaborativo, pretende lograr determinados objetivos en respuesta a las necesidades detectadas en un grupo dentro de un contexto” (Repetto, 2003: 295).

En este sentido, Juan Carlos Ripoll y Gerardo Aguado (2012) señalan que existe escasa o nula divulgación en el contexto educativo de estrategias, de programas y de métodos de intervención que se hayan mostrado eficaces en lengua española. Esto contrasta con los países anglosajones, donde la práctica basada en evidencias promueve el uso de métodos educativos respaldados por los resultados de la investigación.

Por otro lado, resulta central la consideración de los desafíos que los adolescentes deben enfrentar al comenzar ese nivel educativo y, entre ellos, se destaca el aprendizaje de las disciplinas por medio de textos escritos de carácter académico.

Marco teórico

La comprensión lectora (en adelante CL) ha sido conceptualizada como un proceso complejo de construcción de significado que se realiza a partir de la interacción de un sujeto (lector) con un texto. El texto se entiende como un conjunto coherente y cohesivo de oraciones. Por lo tanto, la comprensión dependerá de factores vinculados a él, como por ejemplo los conocimientos previos de los que disponga pero también de factores ligados al texto. Implica un proceso complejo en el que intervienen factores lingüísticos, psicolingüísticos, cognitivos, afectivos, culturales y otros relacionados con la experiencia

personal del sujeto. No constituye una habilidad unitaria sino que integra diferentes competencias (Abusamra y otros, 2010). La Psicología Cognitiva y la Psicolingüística han aportado evidencias relativas a la complejidad de dichos procesos, promoviendo el desarrollo de propuestas fundamentadas de intervención.

Los enfoques psicológicos socio-culturales inspirados en la obra de Lev Vigotsky (1993, 2000) han aportado categorías conceptuales fecundas para entender la importancia de las interacciones sociales y del formato que asuman para el desarrollo de procesos psicológicos avanzados, como lo es la comprensión del lenguaje escrito.

Es posible derivar del desarrollo precedente los *interrogantes* y los *objetivos* del estudio de referencia: ¿distintos programas de intervención señalan como importantes idénticas estrategias para la promoción de la comprensión lectora?; ¿en qué se asemejan y en qué se diferencian?; ¿en qué marco teórico se sustentan?; ¿cómo se organiza la intervención?; ¿cuáles son los ejes conceptuales que la organizan?; ¿qué tipo de textos predominan?; ¿qué importancia se le otorga al formato de las interacciones entre docente/tutor y estudiantes?; ¿se trata de una propuesta derivada del trabajo en el contexto del aula?; ¿qué características tienen las intervenciones de los docentes de primer año de la escolaridad secundaria en relación con la CL?; ¿qué estrategias utilizan predominantemente?; ¿en qué se asemejan y en qué se diferencian respecto de lo que señalan los programas de intervención en CL analizados?

Los *objetivos* del estudio son entonces: a) relevar y analizar diferentes propuestas o programas de intervención en comprensión lectora; b) caracterizar las prácticas áulicas cotidianas que intentan promover el desarrollo de la comprensión lectora en el primer año de la educación secundaria, en distinto tipo de asignaturas (específicas y no específicas) y c) comparar las características de las prácticas áulicas relevadas y las propuestas o programas de intervención analizados.

La metodología utilizada

La investigación adopta un enfoque cualitativo vinculado, por un lado, a la exégesis de textos. Se trata de un estudio teórico basado en la revisión y análisis crítico de aportes de investigaciones sobre una temática particular, en este caso, la intervención en la comprensión de textos (Montero & León, 2007). Por otro, se basa en la observación en terreno.

El *corpus* se encuentra constituido, por lo tanto, por seis programas y/o propuestas de

intervención en comprensión lectora que cuentan con publicaciones en los últimos diez años en revistas científicas o libros, en nuestro país o en el exterior. Asimismo, se incluyen observaciones áulicas en cursos de primer año de escolaridad secundaria.

Se construirá una guía de análisis de los programas y una guía de observación *ad hoc* de prácticas de interacción áulicas centradas en la comprensión a partir de los textos.

Se empleará en el análisis cualitativo el Método Comparativo Constante (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990; Valles, 2003) que combina la elaboración inductiva de categorías con la incorporación de categorías elaboradas en otras investigaciones, respetando la inserción original de los datos en la complejidad del contexto, a fin de abordar comprensivamente el objeto de estudio.

El análisis inductivo permitirá delimitar las dimensiones relevantes para caracterizar las situaciones de intercambio e inferir las operaciones cognitivas de los docentes y de los estudiantes, las que podrán conceptualizarse considerando lo que programas específicos de intervención en CL proponen.

Los resultados preliminares

Los resultados preliminares aquí presentados se vinculan, por una parte, a la selección y análisis de programas de intervención iniciado y, por otra, a una primera aproximación a las observaciones realizadas. Se organizan en dos subapartados que se pueden considerar articulados por un eje: el papel de las interacciones sociales en el desarrollo de la comprensión de textos y el aporte de los enfoques socio-culturales.

La enseñanza recíproca y la creación de sistemas modelo de actividad

En el análisis bibliográfico realizado hasta el momento, se menciona en forma recurrente un “método de entrenamiento” denominado “*Reciprocal Teaching*”, el que se describe detalladamente en un artículo publicado en 1984 por Annemarie Palincsar y Ann Brown. El propósito de dicho “método” es promover la comprensión de textos en alumnos de séptimo grado que presentan dificultades en la realización de esta actividad.

En la investigación de las autoras se compara la enseñanza recíproca (en adelante, ER) y la práctica típica de clase, mostrándose mejores resultados para la primera. La ER recupera la importancia de promover el desarrollo de estrategias de lectura en el contexto de una actividad que tenga sentido para los sujetos que participan de ella. A partir de focalizar en

seis estrategias de lectura, define cuatro actividades que el docente, interactuando con los estudiantes alrededor de la lectura de un texto, irán realizando: resumir, generar preguntas, clarificar y predecir. Es decir que, las cuatro actividades, se llevan a cabo en el contexto de un diálogo entre docente y estudiantes durante la lectura de un texto con el claro propósito de construir su significado. Dos nociones destacan en la fundamentación de la propuesta: el andamiaje y la enseñanza proléptica.

Se entiende por andamiaje la acción por parte del maestro de apoyar al alumno utilizando una estrategia cognitiva que le permita desarrollar su potencial, permitiendo que el novato pueda realizar una tarea o alcanzar una meta que no lograría sin recibir ayuda (Bruner, 1986; Rosemberg, 2002). Harry Daniels (2003), plantea que el término andamiaje corre peligro de perder su significado al aplicarse con tanta frecuencia y de una manera tan amplia. Por esto especifica el uso del término en la ER. Retoma a Addisone Stone (1998) quien identifica cuatro características esenciales del empleo del andamiaje en la ER: a) que un adulto consiga que un niño participe en una actividad significativa, que se encuentre más allá de la comprensión o el control actual del niño; b) que la ayuda proporcionada pueda evaluarse en función de la comprensión y el nivel de aptitud del estudiante y de una estimación de la cantidad de apoyo necesario; c) que ese apoyo no sea una prescripción uniforme y pueda variar en cuanto a modo y cantidad; d) que el apoyo proporcionado se reduzca de una manera gradual a medida que el control de la tarea se transfiere al estudiante.

La guía ofrecida por el andamiaje debe ser, por lo tanto, gradual, procesual, acorde a las necesidades del alumno y al contexto en el que se desarrolla la actividad. Tanto la implementación como la reducción de esta guía deben ser pensadas en función de los objetivos planteados y los acercamientos a la zona proximal por parte de los participantes de la ER.

Michael Cole (1991) desarrolla un modelo de intervención para mejorar la comprensión lectora, inspirado en la ER. La propuesta tiene tres supuestos que la sustentan. En primer lugar, se afirma que la lectura supone, por un lado, las habilidades de decodificación y de comprensión, y que ambas deben darse en una actividad de forma integrada. En segundo lugar, se asume que los adultos desempeñan un papel fundamental en la coordinación de las actividades de los niños, actividades que tengan como fin el desarrollo de la lectura en este caso. Por último, el modelo asume que el éxito para el aprendizaje de la lectura depende de la organización de un “médium cultural para la lectura”, que debe utilizar artefactos (fundamentalmente el texto, pero no sólo él), debe ser proléptica, y debe

apuntar a coordinar al niño con el sistema de mediación que se va a adquirir (Cole & Scribner, 1999).

La actividad propone la distribución de roles que se corresponden con procesos necesarios para leer comprensivamente y cada rol está representado en una tarjeta. La dinámica de la actividad supone que luego de la lectura de cada párrafo del texto, las tarjetas deben distribuirse para que los niños desempeñen los roles asignados.

En nuestro medio, en el contexto de una actividad de extensión, adaptamos el modelo propuesto por Cole (1991). La intervención se llevó a cabo en una escuela secundaria pública del Gran La Plata, con adolescentes que cursaban el segundo año.

Los roles estaban representados por cinco tarjetas: a) yo pronuncio las palabras difíciles; b) yo construyo o identifico la idea principal del párrafo; c) yo elijo quien debe responder; d) yo defino las palabras difíciles de comprender y e) yo anticipo que va a pasar en el próximo párrafo.

La secuencia de la actividad estaba distribuida de la siguiente manera: en primer lugar, se elegía a uno de los alumnos para que lea. Seguidamente uno de los coordinadores de la actividad volvía a leer el párrafo para ofrecer un modelo de lectura fluida. En tercer lugar, se repartían las tarjetas de roles y el alumno que tenía la tarjeta “c” determinaba quién de sus compañeros debía responder. Se repetía esa secuencia con cada párrafo.

El ejemplo siguiente ilustra una interacción luego de que un alumno responda al rol de anticipar qué sucederá en el siguiente párrafo:

Coordinador: Bien, ¿qué se imaginan que viene ahora? ¿Qué tendrá que ver la inteligencia con los crímenes?

Braian: Es que si sos inteligente, podés cometer mejor un crimen [cuenta su hipótesis acerca de cómo con la inteligencia se pueden analizar los crímenes (no se escucha bien en la grabación). Remite al ejemplo de una película, Cataleya.

...] hay una película donde la chica tiene que decidir entre aprender a defenderse para ser una asesina y vengarse con inteligencia o ser una persona normal.

Interacción lingüística en clase y comprensión lectora

Investigaciones centradas en la interacción verbal en el aula, permiten pensarla como un “proceso colaborativo”, proceso en el cual se han podido identificar estrategias que el adulto pone en juego para hacer efectivo su apoyo o andamiaje. Se han estudiado las

estrategias que ponen en juego los docentes para andamiar la comprensión de textos y posibilitar la participación y el aprendizaje, fundamentalmente en niños pequeños. Cabe mencionar algunas de estas estrategias que dan lugar a conversaciones complejas en cuanto al contenido y al entramado colaborativo: las repeticiones, las reestructuraciones (se centran en la reorganización sintáctica del discurso) y las preguntas por parte de la maestra que organizan y dirigen el discurso del niño; la estrategia de expansión que apunta a ampliar y completar la información; la contextualización que relaciona los conceptos abstractos con conceptos cotidianos; la descontextualización que, contrariamente, intenta ir de los conceptos cotidianos a los conceptos abstractos; la reconceptualización de la palabra con el objetivo de precisar los conceptos y clarificarlos y, a su vez, las preguntas de recontextualización retroactiva que tienen como propósito enmarcar las respuestas en un significado más amplio (Rosemberg, 2002).

A continuación, se procederá hacer un breve análisis de un fragmento de intercambio lingüístico de una clase de Prácticas del Lenguaje, correspondiente a un primer año de una escuela secundaria de La Plata. La profesora propone trabajar con la canción *Canción para un niño de la calle* de Mercedes Sosa y Calle 13. Luego de escucharla, inicia el intercambio preguntando si les gustó la canción y, tras las distintas opiniones, procede a leer las estrofas de la canción, propiciando un trabajo sobre las metáforas:

Profesora: Todo lo tóxico de mi país a mí me entra por la nariz. ¿Qué querrá decir?

Patricio: Todo lo malo que pasa afuera en el país le afecta todo.

Profesora: ¿y quién es el país?

En este intercambio se puede observar cómo la profesora intenta, por medio de la estrategia de expansión, ampliar la información que está dando el alumno, lo que tiene por resultado la intervención de otro alumno, que completa el pensamiento que se está desarrollando, respondiendo: “el gobierno crea pobreza”.

Otro alumno refiere que el verso puede estar hablando de la contaminación y la docente da una respuesta de tipo evaluativa y no retoma el cambio de tópico que le está proponiendo el estudiante: “No, no habla de la contaminación, sino que es literal no metafórico”. Sin embargo, al mencionar que es un verso literal, uno de los alumnos completa la frase diciendo: “evita el dolor del hambre, aspira sustancias tóxicas”. Ante esta respuesta, la profesora realiza la siguiente intervención:

Para ordenar, hay que diferenciar los versos más metafóricos de los literales. Acá es claro y dice que aspira por la nariz. Hay distintas sustancias tóxicas, paco, poxirrán, cocaína. Pero hay drogas que son de ricos y otras de pobres. La cocaína sale miles de dólares. Este chico de la calle que no tiene donde dormir, donde comer. El país somos todos, todos tenemos que ver con la pobreza. Es una canción que denuncia al gobierno, al estado. El estado debe tener que ayudar.

En este movimiento se ponen en juego dos estrategias. Por un lado, de reconceptualización, ya que enuncia la diferencia entre el sentido literal y el metafórico; y, por otro, la expansión, ya que retoma el hilo de lo antes dicho por Patricio con relación a quien o quienes eran el país. Se puede observar en este pequeño fragmento que, si bien la docente utiliza recursos adecuados para elaborar conjuntamente el significado de la canción, por momentos pareciera que no todos los alumnos pueden seguir el tópico que ella está queriendo sostener.

Discusión y conclusiones

El presente trabajo se propuso caracterizar un proyecto de investigación, actualmente en curso, que indaga programas de intervención en comprensión lectora y las prácticas de enseñanza en el primer año de la escolaridad secundaria. El proyecto se fundamenta, principalmente, en dos marcos teóricos que han mostrado su potencial para el análisis de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura comprensiva: la Psicología Cognitiva y la Teoría Sociocultural y de la actividad. Numerosas investigaciones retoman actualmente los desarrollos de los modelos cognitivos y de la psicolingüística, en tanto han esclarecido los procesos que se ponen en juego en la construcción de significado a partir de un texto. Asimismo, existen propuestas de intervención en CL que enfatizan la importancia de considerar el formato de las interacciones en la enseñanza y el aprendizaje a partir de textos. Esto resulta especialmente importante en el nivel educativo considerado, ya que el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria implica particulares desafíos debido a los aprendizajes disciplinares que deben realizar los adolescentes a partir de textos académicos, diferentes a los utilizados en el nivel educativo anterior.

La Enseñanza Recíproca como “método de entrenamiento” es retomado en numerosas propuestas contemporáneas ligadas al aprendizaje de la comprensión de textos (Clarke y otros, 2010; Gottheil y otros, 2011; Jetton & Lee, 2012; Rosenshine & Meister, 1993). Es

una propuesta que combina el análisis de las estrategias de lectura y de la actividad que se le propone a los estudiantes para su desarrollo. La creación de sistemas modelos de actividad (Cole & Scribner, 1999) constituye una recontextualización de dicha propuesta en el trabajo con niños que, además de tener dificultades para comprender, tienen aún pobres niveles de decodificación. En este sentido, estas propuestas mucho más cercanas a los enfoques socioculturales, no desconocen un aporte de los modelos cognitivos que se vincula a la distinción entre procesos de bajo y alto nivel. En los últimos años, las investigaciones sobre la lectura realizadas en Psicología y Lingüística han permitido consolidar la distinción entre el componente de decodificación y la comprensión de textos. Sin embargo, se considera que la decodificación, entendida como capacidad para reconocer y nombrar las palabras, tiene un valor instrumental para la comprensión (Abusamra, y otros, 2011; Alegria, 2006).

Por otra parte, resulta interesante la articulación que puede realizarse entre las líneas teóricas que abordan el intercambio discursivo en clase y que proponen un análisis de las estrategias que ponen en marcha los docentes para tender puentes entre “lo conocido y lo extraño”, y los estudios sobre la comprensión de textos (Borzzone, 2005; Cazden, 2010). Resulta significativa, en las observaciones áulicas, la identificación de las estrategias discursivas que utilizan los docentes para resolver los problemas de comprensión durante la enseñanza a partir de textos.

Referencias bibliográficas

- Abusamra, V.; Ferreres, A.; Raiter, A.; De Beni, R. y Cornoldi, C. (2010). *Test Leer para Comprender TLC. Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.
- Alegria, J. (2006). “Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades-20 años después”. En *Infancia y Aprendizaje*, 29 (1), pp. 93-111.
- Borzzone de Manrique, A. M. (2005). “Conversar y comprender: el desarrollo de estrategias de comprensión a través del discurso compartido”. En *Revista Mexicana de Psicología*, 22 (1), pp. 121-135.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Buenos Aires: Paidós.
- Cazden, C. (2010). “Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes”. En Elichiry, N. (comp.). *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.

- Clarke, P. J.; Snowling, M. J.; Truelove, E. y Hulme, Ch. (2010). "Ameliorating Children's Reading-Comprehension Difficulties: A Randomized Controlled Trial". En *Psychological Science*, s/d.
- Cole, M. (1991). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Cole, M. y Scribner, S. (1999). *The Psychology of Literacy*. New York: Harvard University Press.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Gottheil, B.; Fonseca, L.; Aldrey, A.; Lagomarsino, I.; Pujals, M.; Pueyrredón, D.; Buonsanti, L.; Freire, L.; Lasala, E.; Mendivelzúa, A. y Molina, S. (2011). *Programa LEE comprensivamente. Libro Teórico y de Actividades*. Buenos Aires: Paidós.
- Jetton, T. y Lee, R. (2012). "Cap. 1. Learning from Text. Adolescent Literacy from Past Decade". En Jetton, T. L. y Shanahan, C. (Eds.), *Adolescent Literacy in the Academic Disciplines. General Principles and Practical Strategies*. New York: The Guilford Press.
- Montero, I. y León, O. (2007). "A guide for naming research studies in Psychology". En *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (3), pp. 847-862.
- Palincsar, A. y Brown, A. (1984). "Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities". En *Cognition and Instruction*, 1, pp. 117-175.
- Repetto, E. (2003). "El modelo de programas". En Repetto, E. (coord.) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*, Vol. 1. Madrid: ENED.
- Ripoll, J. y Aguado, G. (2014). "La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis". En *Revista de Psicodidáctica*, 19 (1), pp. 27-44.
- Rosemberg, R. (2002). "La conversación en el aula: un contexto para el aprendizaje. Una revisión de las investigaciones sobre el tema". En *Lingüística en el aula*, 5, pp. 7-28.
- Rosenshine, B. y Meister, C. (1993). *Reciprocal Teaching: a review of 19 experimental studies. Technical Report*. Center for the Study of Reading: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Stone, A. (1998). "The metaphor of scaffolding: its utility for the field of learning disabilities". En *Journal of Learning Disabilities*, 31 (4), pp. 344-364.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage.

Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis: Madrid.

Vigotsky L. (1993). *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Visor.

_____ (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.